

Pflugmacher, Torsten

## Das deutsche Lesebuch

*Pädagogische Korrespondenz* (2002) 29, S. 23-43



Quellenangabe/ Reference:

Pflugmacher, Torsten: Das deutsche Lesebuch - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2002) 29, S. 23-43  
- URN: urn:nbn:de:0111-opus-82456 - DOI: 10.25656/01:8245

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-82456>

<https://doi.org/10.25656/01:8245>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@diipf.de](mailto:pedocs@diipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Aktuelles Thema**

- 5 *Gero Lenhardt*  
Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule

## **Wandel von Schule**

- 23 *Torsten Pflugmacher*  
Das deutsche Lesebuch

## **Didaktikum I**

- 44 *Armin Bernhard/Andreas Gruschka*  
Lernlandschaften des ICH –  
Edmund Köfels subjektive Didaktik als Auflösung ihrer selbst

## **Dokumentation I**

- 67 *Köfels Antwort*

## **Didaktikum II**

- 70 *Oliver Hollstein*  
Zwischen distanzierter Textanalyse und moralischer Verurteilung –  
Ein Auszug aus »Mein Kampf« im Geschichtsunterricht

## **Briefwechsel**

- 89 *Horst Rumpf/Andreas Gruschka*  
Bildungszeit – Ein Briefwechsel

## **Dokumentation II**

- 107 Fordern und fördern

*Torsten Pflugmacher*

## Das deutsche Lesebuch

Im Rahmen des Projekts Wandel von Schule<sup>1</sup> wird die Frage relevant, inwiefern im Zeitraum der Untersuchung – Nachkriegszeit, Bildungsreform, Schule der Neunziger – Schulbücher ihre Gestalt gewandelt haben: Findet unter den anzunehmenden Veränderungen auf der Oberfläche die Reproduktion nach altem Muster oder ein Wandel von grundsätzlicher Art statt? Betriebsamer Wandel kann Kontinuitäten verbergen: Schulbuchverlage müssen (schon aus Gründen des Wettbewerbs) ihre neuen Lehrwerke als innovativ markieren – sonst bräuchte man keine neuen. Auf der Suche nach einer Antwort auf die Frage nach Kontinuität oder Wandel von Schule wird hier der Versuch unternommen, neben Rückschlüssen auf die jeweils zugrundeliegende Didaktik die Dimensionen von Bildung und Erziehung zu rekonstruieren, die sich in das Schulbuchkonzept eingeschrieben haben<sup>2</sup>.

Verschiedenen Formen des Wandels sollen am Beispiel des Deutschunterrichts untersucht werden. Neben der Lektüre von Ganzschriften und einem immer weiter zunehmenden Anteil von fotokopierten Text(-ausschnitt-)en dienen Lesebücher als Medien, Schülern den Gegenstand zu vermitteln, an dem sie sich bilden sollen. Durch die Aufnahme in den Kontext einer solchen Sammlung verändern die Texte nicht nur häufig ihre Form, sondern vermutlich auch ihre Wirkung. Ein Aufgebot von Paratexten<sup>3</sup> dient der Einbettung der literarischen Texte, die für alle möglichen Zwecke, nicht aber für die Aufnahme in ein schulisches Lesebuch geschrieben worden sind. Dieses Beiwerk strukturiert die Aufnahme der Texte durch die Schüler und hat somit eine Vermittlungsfunktion. Im Vergleich der Konzeption von drei willkürlich ausgewählten Lesebüchern aus den Jahren 1949 (vor der Bildungsreform), 1968 (1. Reformphase) und 1997 (2. Reformphase) im Rahmen einer objektiv-hermeneutischen Gruppeninterpretation erfolgt der Versuch, diese Dokumente als Indikatoren entweder für Wandel oder für Kontinuität zu interpretieren<sup>4</sup>. Die Methode der Objektiven Hermeneutik dient dazu, Naivität gegenüber dem Gegenstand künstlich herbeizuführen, ohne die – aufgrund der Vertrautheit mit dem Objekt – kaum Einsichten in zugrundeliegende Dimensionen von Erziehung, Bildung und Didaktik erwartbar sind. Die dabei gewonnenen, allgemeinen Befunde über Lesebücher und Literaturunterricht gehen in erster Linie aus der Interpretation des ältesten Lesebuchs hervor, die zuerst durchgeführt wurde. Analysiert wird die Aufmachung des Buchumschlags und der ersten Seiten als Ausdruck für ein je spezifisches Programm (I). Die Inhaltsverzeichnisse geben Auskunft über die Kriterien der Auswahl und der Anordnung des Gegenstands (II). Exemplarische Blicke auf die Kapitel zeigen die Präparierung der Texte und die daraus folgerbaren Wirkungsabsichten (III). Der Anhang der Lese-

bücher lässt Rückschlüsse auf die zugrundeliegenden Konzepte von Bildung und Erziehung zu. (IV). Abschließend (V) wird erneut die Frage nach den Kontinuitäten im Wandel gestellt.

I

VERMITTLUNG VOR DER VERMITTLUNG

1949: AUFERSTANDEN AUS RUINEN

Die Präsentation beginnt mit dem Umschlag: »Deutsches Lesebuch für höhere Schulen. Herausgegeben von Gerhard Storz. Heft 6« Typographisch hervorgehoben sind die ersten beiden Wörter. Der Inhalt und seine Zweckbestimmung werden damit nicht präzise bestimmt, das Beiwort »Deutsches« wirft vielmehr eine Reihe von Fragen auf, weil die genaue Beziehung der Apposition zum Determinandum »Lesebuch« unbestimmt bleibt: Geht es in diesem Buch um die deutsche Sprache (als eine unter anderen Sprachen) oder um die deutsche Nation? Ist es von Deutschen oder für Deutsche gemacht? Falls es nur deutsche Texte enthalten und vermitteln sollte – was an diesen Texten ist deutsch? Oder wird in diesem Buch eine Idee, ein Wert vermittelt, dessen Erwerb dazu beiträgt und führt, deutsch zu werden? »Lesebuch für den Deutschunterricht« würde klar den Verwendungszusammenhang benennen.



Auch »Lesebuch« hinterlässt Unklarheiten bezüglich der Zweckbestimmung. Der ausdrückliche Hinweis auf das Lesen erscheint zunächst überflüssig: Wenn nicht zum Lesen, wozu soll ein Buch sonst gut sein? Alternative Bezeichnungen für die Nutzungsweisen von Büchern wie Arbeitsbuch, Studienbuch oder Lehrbuch machen allerdings deutlich, dass im vorliegenden Fall ein bestimmter Aspekt der Lektüre betont werden soll, der in anderen Kontexten und Fächern nicht berücksichtigt wird, obgleich auch dort Stoff gelesen wird: Das Schmökern, als ein freiwilliges Lesen, als ein Sich-Verlieren in die literarische Fiktion ist ein Potenzial, das der Deutschunterricht sowohl als Mittel als auch als Ziel einsetzen kann, da der Weg der Vermittlung zum Gegenstand als Text präsent und der Gegenstand selbst ein Text ist. Dieser Sonderweg ist fachspezifisch: Ein historisches Lesebuch oder ein biologisches Lesebuch mit Originaltexten als Dokumentensammlung für den Unterricht gibt es nicht.

Es wird erwartet, dass die in einem Lesebuch versammelten Texte vor allem literarische Texte sind, deren Lektüre intrinsisch motiviert wird, insofern mit literarischen Lektüren ein mußevoller Umgang verbunden wird: Wer liest, schaltet ab, ist für andere und für andere Tätigkeiten unzugänglich. Die Lektüre selbst kann jedoch nicht einziges Unterrichtsziel sein: Ginge es nur um das Lesen, wäre Schule eine sozialpädagogische Verwahranstalt zum Verbringen der Jugendzeit mit Hilfe von Lektüre.<sup>5</sup> Ein anderer Zweck muss unterstellt und rekonstruiert werden, der die Lektüre literarischer Texte in der Schule legitimieren soll.

Wenn man weiter annimmt, dass jeder Schüler einen individuellen Zugang zu den Texten hat und es sich demnach nicht um ein Vorlesebuch handelt, sondern um eine kollektive stumme Rezeption, ist dem Lesebuch aufgrund seines Inhalts prinzipiell ein Moment von Autonomie eingeschrieben, der als grundlegendes Dilemma des Deutschunterrichts gelten kann. Der Unterricht will einerseits die Autonomie des Schülers befördern und kann sie andererseits nicht tolerieren, weil mit einem eigenwilligen, selbstbestimmten Umgang durch den Schüler die Rolle des Lehrers als Nadelöhr der Vermittlung grundsätzlich in Frage gestellt wird: »Es gehört offenbar zur Eigenart ästhetischer Erfahrung, daß sie ihre Bildungskraft entfalten kann auch ohne die Arrangements einer Lehre« (Mollenhauer).<sup>6</sup> Diese Chance und Gefährdung ist zwar grundsätzlich allen Unterrichtsgegenständen eigen, in denen die Möglichkeit angelegt ist, dass sich Schüler freiwillig und unabhängig von der Unterrichtssituation für diese interessieren, kann aber literarischen Texten als ästhetischen Objekten in besonderem Maße zugeschrieben werden. Das kann jeder nachvollziehen, der im Deutschunterricht nach der stillen gemeinsamen Lektüre eines Texts im Lesebuch neugierig vorblättert und in den folgenden Texten weiterliest, während die Mitschüler bereits damit beschäftigt sind, den gelesenen Text zu bearbeiten.

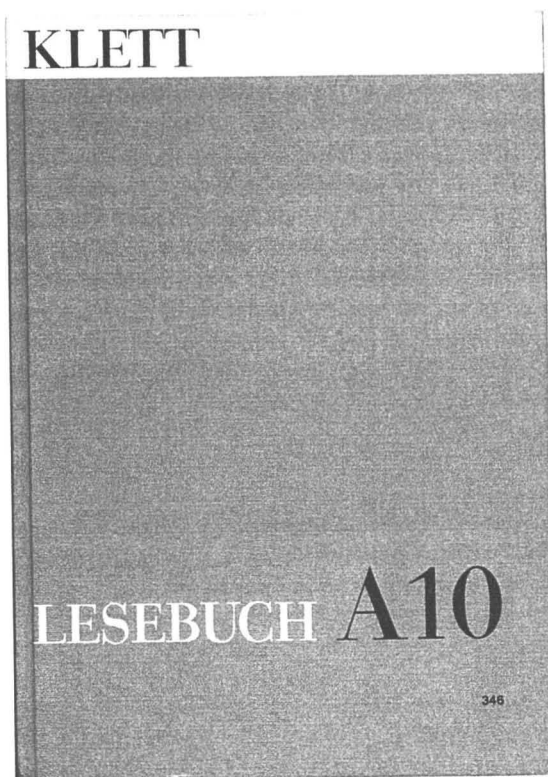
Was erfahren wir noch? Nicht die Autoren der Texte, sondern ihr Herausgeber ist auf dem Deckblatt erwähnt. Seinen Respekt vor den Texten und den Autoren erweist er dadurch, dass er sie vorgeblich nur herausgegeben und nicht für eine schulische Brauchbarkeit präpariert hat: Eine einzelne Person verbürgt namentlich, dass die Schüler hier dem Besten, was die Tradition zu bieten hat, begegnen werden. Der Traditionszusammenhang wird in der Frontillustration bestätigt, die eher auf einem Lehrbuch der Biologie oder einem Buch für den Sachunterricht zu erwarten wäre: Sie zeigt einen einzelnen, noch jungen Frühblüher, der eine Schicht welker Blätter durch-

wachsen und durchstoßen hat. Die Pflanze repräsentiert den (einzelnen jungen) Schüler, der unter der Schicht des Alten keimt und schließlich über diese hinauswächst, um sein eigenes Leben zu entfalten. Das in den welken Blättern repräsentierte Alte kann anthropologisch als ältere Generation, bildungstheoretisch als vergangene Kulturepoche und zeithistorisch als Phase des Krieges und des Terrors gelesen werden. Offen bleibt allerdings, ob das Durchwachsen als Vorgang des Keimens aus einem präformierten Potenzial oder als ein individueller Kraftakt betrachtet werden soll. Die parallel mögliche Lesart einer Repräsentation von Kultur als ewiger Wiederkehr der Natur verweist daneben auf eine manifeste Geschichtsblindheit: Tradition soll nicht hinterfragt werden. Außerdem erscheint auffällig, dass die Instanz der Vermittlung, welche – im pädagogischen Kontext – dem Keimling die Kraft zum Aufblühen verleiht, im Gleichnis unsichtbar bleibt. Mutter Natur oder ein Gärtner hätten dies symbolisieren können.

#### 1968: FORMALER AUFTRITT

Der Umschlag des zweiten Buchs ist ausgesprochen nüchtern gestaltet. Kein Herausgeber bürgt mehr für den Kanon. Wie 1949 spielt die Nennung des Unterrichtsfachs keine Rolle, das Buch trägt schlicht den Gattungstitel »Lesebuch«. Das hinzugefügte »A10« ist ein Code, der das Buch mit seinen Lesern verbindet: Die hier versammelten Texte sind für Schüler der 10. Klasse des Gymnasiums bestimmt. Auf dem Titelblatt gibt es keine Abbildung, dafür befinden sich auf dem Vorsatzblatt zwei unkommentierte, signierte Tuschezeichnungen, gewissermaßen Vor-Bilder. Sie zeigen zwei in der Mode früherer Jahrhunderte gekleidete Menschen: Ein älterer Mann liest, an einem Tisch sitzend, ein großes, aufrecht gestelltes Buch; eine jüngere, gebeugte Frau auf einem Sessel oder einem Bett, von Tüchern umhüllt, liest ein kleines Buch, in dem Zeilenlinien sowie ein pfeildurchbohrtes Herz dargestellt sind: Es gibt verschiedene Leseweisen und verschiedene Lesestoffe, sollen die beiden Zeichnungen andeuten. Das horazsche Diktum, Literatur solle sowohl nützen als auch dem Vergnügen dienen<sup>7</sup>, wird hier auf zwei Leserrollen verteilt. Die beiden Lesehaltungen werden an zwei verschiedene Geschlechtsrollen gekoppelt, wodurch ein Klischee bedient wird, welches noch heute die Lesergruppen bestimmt: Männer lesen von nützlichen Dingen, Frauen verlieren sich in der literarischen Fiktion, oder konkret: in Liebesgeschichten. An die Stelle der symbolischen Darstellung der Tradierung als Lehrsituation tritt hier eine Darstellung, welche Lesesituationen zeigt. Beide Zeichnungen sparen wiederum den Lehrer aus und enthalten das grundsätzliche didaktische Dilemma des Deutschunterrichts: Texte vermitteln sich jedem, der lesen kann, zunächst einmal von selbst.

Die Nennung der sieben Herausgeber auf der vierten Seite mitsamt den dazugehörigen akademischen Titeln und den über die Republik verteilten Wohnsitzen verweist auf den Anspruch, eine objektive Präsentation des Gegenstands gefunden zu haben. Der Kanon ist nicht mehr selbstverständlicher Bestandteil der allgemeinen Kulturtradition, sondern muss erst intersubjektiv gefunden und definiert werden. »In Verbindung mit zahlreichen Fachkollegen bearbeitet« suggeriert eine Auseinandersetzung höheren (nämlich wissenschaftlichen) Grades als die bloße Zusammenstellung durch einen ein-

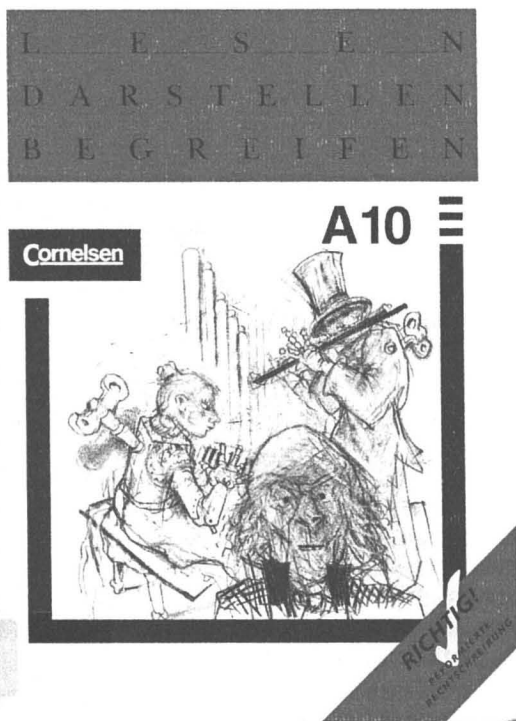


zelen Herausgeber. Nicht die Autorität der Autoren zählt, sondern jene der germanistischen Fachverwalter des Schrifttums. Der Gegenstand der Bearbeitung bleibt offen: Texte, ihre Didaktisierung oder ein Problem, auf welches das Lesebuch eine Antwort sein soll? Aus didaktischer Sicht werden literarische Texte zunächst eher ver- denn bearbeitet, um anschließend, im Zuge einer möglichen Bearbeitung durch die Schüler, bestimmten Erkenntniszielen zu dienen. Da nicht anzunehmen ist, dass in einer Art ungebeter Ko-Autorschaft die Texte von den Herausgebern umgeschrieben worden sind, wird damit eine Leistung konnotiert, die im didaktischen Kontext unklar bleibt.

#### 1997: LEARNING BY DOING

Das dritte Lesebuch ersetzt auf seinem Umschlag die Textsortenbezeichnung Lesebuch durch die Trias »Lesen – Darstellen – Begreifen«, was man als Lernzieltaxonomie auffassen kann. Dass es sich um eine Textsammlung handelt, geht aus dem Titel des Buchs nicht hervor. Vielmehr sind es drei aufgelistete Tätigkeiten, die in einem Zusammenhang mit dem Buch stehen sollen. Der Fokus liegt auf dem Subjekt des Lesens: Jene, die lesen, sollen auch darstellen und begreifen. Begreifen hat eine haptische (anfassen) und eine intellektuelle Bedeutung (verstehen). Da man Bücher zwar

anfassen kann, der Inhalt sich allerdings dem Berührtwerden entzieht, muß folglich Verstehen gemeint sein, die sinnliche Konnotation könnte aber durchaus reformpädagogische Zugangsweisen zu Texten andeuten wollen. Zwischen Lesen und Begreifen – anscheinend ist dies nicht ein- und dasselbe – tritt Darstellen. Wer etwas darstellt, vermittelt ein Drittes. Die neuere handlungs- und produktionsorientierte Didaktik steht hier Pate: Nicht die intellektuelle Rezeption als Ergebnis einer Vermittlung, sondern die vermittelnde Übersetzung selbst, die Umwandlung und Anwendung des Gelesenen in andere Ausdrucksformen, soll gelehrt werden: Erst wenn es dargestellt wurde, ist das Gelesene auch begriffen.



Die Titelseite zeigt eine Abbildung mit drei Figuren: Im Vordergrund blickt ein Mann mittleren Alters aus dem Bild zum Betrachter, ohne dass dieser sich angesehen fühlt. Die Augenstellung lässt ihn einfältig wirken. Links hinter ihm spielt ein Mädchen aus Metall (oder in einer Rüstung steckend?) Klavier. In ihrem Rücken steckt ein riesiger Schlüssel, wie man ihn von Blechspielzeug mit Aufziehfedern kennt. Auch der Mann neben ihr, mit Zylinder und Querflöte spielend, scheint ein Spielautomat zu sein. Seine Finger sind zergliedert, wie skelettiert. Die Strichführung seines Hutes soll Bewegung andeuten. Fremdbestimmung und mechanische Reproduktion sind das Bildthema. Mit seinem Mangel an Hoffnungssemantik steht das Bild quer zu den pädagogischen



Trends der neunziger Jahre. Ist der Mann im Vordergrund ein Lehrer, der sich bei so viel Aktivität vom Unterricht wegdrehen kann und den Dingen ihren Lauf lässt? Findet der Unterricht also – welch berufsgefährdendes Szenario für Pädagogen, seien sie nun kopflastig oder handlungsorientiert – automatisch statt? Letztlich bleibt ohne weiteren Kontext unklar, weshalb die Zeichnung auf dem Schulbuch abgebildet ist.<sup>8</sup>

Blättert man das Buch auf, wird nach dem Vorsatzblatt die Gattungsbezeichnung nachgeliefert: »Lese- und Arbeitsbuch für den Literatur- und Sprachunterricht«. Der unbestimmte Bezug auf das Deutsche ist hier ersetzt durch den bestimmten auf Literaturunterricht. Hinzu kommt das Themenfeld Sprache und als Buchform »Arbeitsbuch«. Arbeiten kann als Gegensatz zum Lesen als Mußzeit begriffen werden (s.o.) oder als ein konstruktiver Aspekt von Lektüre. Will man dazu anleiten, aus Texten möglichst viel Sinn zu entwickeln, dann wird die kontemplative Tätigkeit des Lesens zu einer anstrengenden am widerständigen Objekt, die in diesem Sinn als Arbeit gelten kann. Daher ist der Anteil der Lektürearbeit abhängig von der Schwierigkeit der Texte oder von der Komplexität der Fragestellungen, die an die Texte herangetragen wird: Man kann mit einem konventionellen Lesebuch arbeiten, sofern der bildungswillige Schüler unter Anleitung eines Lehrers oder selbständig eine Frage entwickelt, die er mit Hilfe des Texts in seiner Auseinandersetzung zu beantworten versucht. Alternativ dazu kann Arbeit verstanden werden als Ergebnis einer Lesetätigkeit, die Spuren in Form von Leseprodukten hinterlässt. Dies ginge einher mit einer produktionsorientierten Unterrichtsweise, die bereits im Titel angelegt ist. Schließlich kann man Arbeitsbuch auch verstehen als ein Buch, in welchem Übungen niedergeschrieben werden: Das »Workbook« aus dem Englischunterricht ist das prototypische Beispiel dafür. Ganz gleich, welche Dimension von Arbeit im vorliegenden Buch dominant ist: Bereits auf den ersten Seiten deutet sich mehrfach an, dass mit diesem Buch der tätige Schüler in den Mittelpunkt des Unterrichts rücken soll.

## II

### ORDNUNG UND KANONISIERUNG IM INHALTSVERZEICHNIS

#### 1949: LITERATUR IST: DER KANON

Das Inhaltsverzeichnis bestätigt die These, dass es sich um eine Sammlung vor allem literarischer und zumeist älterer Texte handelt, die auf neun Kapitel verteilt sind. Die Anordnung der Kapitel ist nicht fachwissenschaftlich orientiert. Wahlweise erscheinen Gattungen oder Themen als Titelgeber: »Briefe«, »Volk und Staat (Lehrstücke)«, »Landschaft (Beschreibungen)«, »Arbeit und Technik (Beschreibungen)«, »Erzählungen«, »Natur und Kunst (Betrachtungen)«, »Sprache und Dichtung (Betrachtungen)«, »Wahrheit und Wissenschaft«, »Erinnerungen«. Mit dieser Reihenfolge wird ein didaktisches Programm skizziert als tendenzielle Entwicklung von lebensweltlichen über literarische zu komplexen philosophischen Themen. Jedes Kapitel enthält sowohl Texte in Prosa als auch Texte in Versform.

Bereits im zweiten Kapitel wird ein komplexer Zusammenhang thematisiert: »Volk und Staat«. Beide müssen erst in ein Verhältnis gesetzt werden. Nicht der Einzelne (erstes Kapitel), ein Volk als Ganzes soll ein neues Verhältnis zum Staat einnehmen:

Damit zeigt das »Deutsche Lesebuch« einen ausgeprägten Bezug zur Zeit: Nach dem Zweiten Weltkrieg soll die (west-)deutsche Bevölkerung umerzogen und die faschistische Ideologie durch ein demokratisches Bewusstsein ersetzt werden. Diese Erziehung trifft nicht nur Menschen in ihrer frühen Lebensphase, die für Erziehung vorgesehen ist, sondern alle Bürger. Der Eindruck wird erweckt, als wäre das Kapitel gezielt in exponierter Position im vorderen Teil des Buchs untergebracht gewissermaßen als ein Zugeständnis an die amerikanische Zensurbehörde, welche weniger an einer Fortsetzung der humanistischen Bildungstradition interessiert ist als an der Volkserziehung mit dem Ziel einer demokratisch verfassten und bewussten Gesellschaft. Zu tun haben es die Leser allerdings nicht, wie es der Titel »Lehrstücke« annehmen lässt, mit belehrenden Werken (im Sinne der Poetik eines Bertolt Brecht): Es sind gelehrte Aufsätze, in denen ihre Verfasser sich Gedanken über Nation, Demokratie und das Deutsche machen.

Demokratische Verhaltensweisen kann man durch ihre Einübung in entsprechende Bewährungssituationen oder mit Hilfe ihrer kontrafaktischen Unterstellung erwerben. Hier wird ein anderer Weg eingeschlagen, indem Schiller das überzeitliche Sparta beschwört. Die Tradition wird bemüht, um eine Brücke zwischen dem Neuen und dem Alten zu schlagen: Das Neue (Demokratie) ist schon längst in der Tradition als unvergessener Schatz überliefert. Nicht zufällig fehlen Zeitangaben zur Einordnung der Texte (mit einer Ausnahme), die eine historische Einbettung ansatzweise erlaubt hätten. Das Kapitel zeigt außerdem, wie stark ein Erziehungskonzept die literarische Bildung überformen kann: Was hat Rilkes »Panther« hinter Gittern mit dem Programm einer nationalen Erziehung zu tun? Steht er abstrakt für das Unrecht, welches durch Einschränkung von Freiheit auferlegt wird, oder für den Eisernen Vorhang, welcher West und Ost trennt? Oder für die deutsche Bevölkerung unter der Besatzung der Alliierten? Oder die jüdische Bevölkerung im Ghetto? Die Einbettung des Gedichts erzeugt die Sinnzusammenhänge, die es repräsentieren soll: Zu »Lehrstücken« werden die Gedichte erst durch ihre Funktionalisierung im Lesebuch.

Die beiden nächsten Kapitel stehen im Kontrast zur appellativen Funktion direkter Belehrung: Mit »Landschaft« sowie »Arbeit und Technik« rückt Lebenswelt in den Fokus der Literatur. In »Landschaft« soll die Schreibkunst zeigen, was sie kann: beschreiben. Eine kontemplative Einstellung gegenüber der Kunst hervorzubringen scheint Ziel des Kapitels zu sein. Texte über das antike Griechenland stehen am Anfang, andere Titel (»Auf dem Stefansturm«, »Der alte Garten«) lassen keine zeitliche oder geographische Einordnung zu. Vorbilder sollen dem Schüler vermitteln, was gute Literatur sei und was sie leisten könne. In »Arbeit und Technik« werden scheinbar wertneutral komplexe Herstellungsprozesse geschildert, deren Thema – Industrialisierung, z.B. »Das Eisenwalzwerk« – Faszination ausübt und Aufmerksamkeit für den Text erzeugen soll. Es geht vor allem um die Industrie, nicht um den Menschen als Subjekt der Arbeit. Soziale Aspekte der Arbeit werden allerdings durch einen Auszug aus Hauptmanns »Die Weber« berücksichtigt. Die Aufnahme (eines winzigen Ausschnitts!) von Schillers »An die Freude« hingegen zeigt, wie wenig die soziale Realität den Blick der Literatur bestimmen soll. Gelehrt wird vielmehr, dass Arbeit als anthropologisches Faktum hinzunehmen ist. Lebenswelt wird in den beiden Kapiteln im Interesse des Literarischen und Erzieherischen zum Gegenstand der Literatur;

das Verhältnis zwischen der Wirklichkeit und der Literatur auszuforschen, kommt nicht in Betracht. Die Schüler sollen nicht durch Literatur in ein eigenständiges Verhältnis zur Umwelt gesetzt werden – andere Perspektiven einnehmen zu lassen gehört zu ihren spezifischen Leistungen –, sie sollen vielmehr in ein spezifisches Verhältnis zur Literatur gebracht werden, das eine Trennlinie zwischen den geistigen Erfahrungen der Kunst und den weltlichen Dingen spiegelt.

#### 1968: LITERATUR IST: GEGENWARTSLITERATUR

Im Lesebuch von 1968 werden die Texte auf drei nicht weiter bezeichnete Kapitel verteilt. Das Ordnungsprinzip des Lesebuchs kann über das Inhaltsverzeichnis indirekt erschlossen werden: »Erzählungen«, »Parabeln«, »Schilderungen«, »Briefe«, »Kunstabhandlungen« und »Erörterungen« sind im ersten Kapitel versammelt. Gemeinsam ist ihnen die Form: Prosa. Erzählen und Beschreiben, zwei formale Aspekte von Literatur, stehen mit 17 bzw. 19 Titeln bei lediglich zwei »Kunstabhandlungen« im gleichen Teil deutlich im Vordergrund.

Autoren werden vor den Titeln der Texte samt ihren Vornamen genannt. Die nummerierte Textzählung unterläuft allerdings die Hervorhebung der Autorschaft, weil der Lehrer nun effektiv, anstelle Namen und Seitenzahlen suchen zu lassen, die zu lesenden Stücke benennen kann (»Heute lesen wir die Texte 11 und 17!«). Die Betonung des Formalen zeigt sich auch in der Wissenschaftsorientierung: Als Prototypen fachwissenschaftlich ausgewiesener Formbeispiele werden zuerst Hebels »Unverhofftes Wiedersehen« und Boccaccios »Falkennovelle« behandelt. Der Schwerpunkt liegt auf der Nachkriegsliteratur – und Brecht löst Goethe bzw. Schiller als meistvertretener Autor ab. Eine deutliche Abkehr vom neuhumanistischen Bildungskanon hat stattgefunden: Gerade einmal zwei der ins »Deutsche Lesebuch« aufgenommenen Texte werden eine Generation später noch als relevant empfunden. Moderne Klassiker und neueste Literatur ersetzen die Klassiker. Auch im Hinblick auf die enorm erhöhte Textmenge ist eine Konsenspolitik unter Germanisten bei der Auswahl anzunehmen, die den Schülern ein enormes Nachholpensum hinsichtlich der aktuellen Literatur des 20. Jahrhunderts verschreiben.

Die Titel der Texte versprechen Originale. Doch zeigt sich nun die vorher erwähnte Bearbeitung durch die Herausgeber: Ein Ausschnitt aus Döblins »Berlin Alexanderplatz« erhält den Titel des ganzen Romans, ohne dass auf die Verkürzung aufmerksam gemacht wird.<sup>9</sup> Noch fragwürdiger allerdings ist die umgekehrte Bearbeitungspraxis: Der Ausschnitt aus Peter Weiss' »Abschied von den Eltern« wird in sein verhörendes Gegenteil entschärft: »Rückkehr zu den Eltern«.

Das zweite Kapitel ist Texten vorbehalten, die stilistisch gestaltet sind (Gedichte u.ä.). Das Gliederungsprinzip weicht insofern deutlich von dem vorherigen Lesebuch ab, in dem jedes Kapitel sowohl Prosatexte als auch Gedichte enthielt. Eine didaktische Begründung dafür ist nicht zu erkennen. Die Vorrangstellung der Prosatexte bedeutet entweder eine bevorzugte Behandlung jener Texte, die um die Wiedergabe von Welt bemüht sind, vor solchen, bei denen die sprachliche Form in den Mittelpunkt gerät, oder aber die Beschäftigung mit Prosa wird als Vorschule zur Beschäfti-

gung mit Lyrik betrachtet. Die Gedichte sind in Blöcken zusammengefasst. Eine plausible Begründung für diese Gruppierungen – etwa in thematischer oder chronologischer Hinsicht – fehlt. Der Anschein von Ordnung, von didaktischer Bearbeitung wird selbst da noch vorgegeben, wo faktisch keine Ordnung besteht.

Der dritte Teil des Lesebuchs besteht überraschenderweise aus einem einzigen Text namens »Träume« (zuvor waren es jeweils mehrere Dutzend). Es handelt sich um einen vorwiegend szenischen Text, den einzigen in diesem Band. Ein Gattungstitel fehlt. Dies bestätigt die Ahnung, dass das Buch entlang der fachlichen Systematik der Bezugswissenschaft aufgebaut ist: Epik, Lyrik, Dramatik.

#### 1997: LITERATUR IST: ENTWICKLUNGSHILFE

Das Inhaltsverzeichnis des jüngsten Lesebuchs verweist auf ein enormes Arbeitspensum. Es ist acht Seiten lang und mehrfach untergliedert. Die Kapitel werden als »Arbeitskreise« bezeichnet. Der jeweilige Gegenstand soll nicht einfach nur gelesen, sondern be- oder erarbeitet werden. Stärker als in den vorhergehenden Lesebüchern stellt sich nun die Frage, ob das Lesen als Mittel oder als Zweck betrachtet werden muss. Was soll im Literaturunterricht des Faches Deutsch gelehrt werden: Inhalte oder Kompetenzen?

Die Kapitel sind gegliedert in die Unterbereiche »Lesen und Verstehen«, »Sprechen und Schreiben«, »Untersuchen und Begreifen«. Die These, dass das Begreifen literarischer Texte mit dem Lesen nicht automatisch gegeben ist und über das Darstellen erfolgen muss, wird hier nicht bestätigt, denn Lesen und Verstehen werden kurzgeschlossen. Die Vorrangstellung literarischer Texte bleibt erhalten. Mit »Lebensentwürfe«, dem ersten Arbeitskreis, steht Identität auf dem Programm, deren Herausbildung der Lebensphase der Jugendlichen entspricht. Dies bestätigt den Eindruck, dass in diesem Lesebuch eine Didaktik, welche das Lesersubjekt in den Mittelpunkt rückt, die humanistische bzw. fachwissenschaftliche Orientierung ersetzt. Weder die Texte noch die literarische Tradition sind eigenständige Lernziele. Die fachwissenschaftliche Orientierung wird reduziert und ersetzt durch eine genuin didaktische, die letztlich pädagogisierend wirkt und ihren Bildungsanspruch unterläuft. Suche nach Identität ist nicht nur eine schülergemäße Entwicklungsaufgabe, sie bildet einen wichtigen Anlass zum Schreiben und Lesen von Literatur. Begonnen wird mit einem Brief einer – programmatisch (?) – nicht-deutschsprachigen Autorin. Auch die abgebildeten Gemälde werden bereits im Inhaltsverzeichnis genannt, nun im Zusammenhang mit der Arbeitsaufgabe, die den Zugang lenken soll: »Bildvergleich«. Namen der Maler und Titel der Bilder deuten an, dass es hier um die Differenz von Selbstbild und Fremdbild geht. Auch die literarischen Texte zeigen in ihren Titeln Autobiographik und Darstellung anderer Menschen an.

»Sprechen und Schreiben« formuliert das Thema im Infinitiv, so dass nicht klar ist, ob es sich um eine Arbeitsaufgabe oder um ein allgemeines, zu erörterndes Problem handelt. »Sich selbst darstellen als Freund oder Freundin« wirkt stilistisch ebenso mangelhaft wie »Sich vorstellen im Berufsleben« – in einem Arbeitskreis, der sich der Individualität widmet, wird über die Sprachverwendung die Person eliminiert. Trainiert werden soll im letzteren Fall nicht das Einfühlungsvermögen in Berufsrollen – literari-

sche Texte könnten dabei durchaus hilfreich sein – sondern die Selbstdarstellung im Rahmen der Vorstellung beim Arbeitgeber. Die partikulare Sozialbeziehung im Privatraum wird mit der universellen<sup>10</sup> im Berufsleben kontrastiert. Dabei geht es allerdings nicht um das Berufsleben im Allgemeinen – dann könnte auch die Sprache des Arbeitszeugnisses oder das Verhalten gegenüber Mitarbeitern und Vorgesetzten thematisiert und untersucht werden, beispielhaft verdeutlicht am bekannten Radfahrerprinzip. Literarische Beispiele dafür gibt es zuhauf. Hier geht es jedoch lediglich um die Initiation ins Berufsleben, wenn der Übergang von partikularen zu universellen Rollenbeziehungen endgültig vollzogen wird. Neben das Erkennen des Unterschieds dieser Beziehungen tritt das vorbereitende Training auf konkrete Bewährungssituationen, vor denen die Jugendlichen später stehen sollen. Damit wird auch verständlich, warum die Berufsvorbereitung im ersten Kapitel erfolgen muss: Für jene Schüler, die nach dem 10. Schuljahr abgehen, um eine Lehrstelle anzunehmen, stehen die Bewerbungstermine in der ersten Hälfte des Schuljahrs an. Pragmatismus, verstanden als Einfügung in das Bestehende, schlägt alle anderen Konzeptionen.

Das letzte Unterkapitel »Untersuchen und Begreifen« umfasst »Selbst Erlebtes – verschieden gesehen«. Nicht die literarisch fixierte Erfahrung soll begriffen werden, sondern die Möglichkeit eigener Erfahrung und die perspektivische Bedingtheit aller Erfahrung.

Der ursprüngliche Gegenstand – Literatur – geht auch in Kapiteln wie »Zweiter Arbeitskreis: Beispiele fremder Literaturen« unter bzw. verloren. An die Stelle eines anderen Kanons (1968) tritt die Untersuchung fremdsprachiger Literatur. Das Bildungskonzept der beiden früheren Lesebücher, den Schüler in einen national(sprachlichen) Traditionszusammenhang zu stellen, wird hierdurch in Frage gestellt und aufgegeben. »Beispiele«, wie sie die Kapitelüberschrift nennt, sind exemplarisch repräsentativ, aber wofür? Die Antwort darauf muss ernüchtern: Anscheinend geht es nicht um die anderen »Literaturen« im engeren Sinne, das heißt um andere Schreibweisen, Sichtweisen und Themen. Ebenso wenig geht es um die Chance, an fremder Sprache die Erfahrung von radikaler Exklusion zu machen. Behandelt werden andere Kulturen im Sinne von anderen Lebenswelten. Der Deutschunterricht bekommt damit Aufgabenbereiche, die vorher dem Fach Erdkunde zugeordnet waren. Der Kontrast zum ersten Kapitel könnte dabei nicht größer sein: Auf die Introspektion folgt die Expedition als Erkundung des Fremden; nicht des Fremden in einem selber (Beispiel: Fremdenhass), sondern des Fremden außerhalb des eigenen Alltags.

Der dritte »Arbeitskreis« bietet mit »Künstliche Natur?« ein Thema, welches genauso im Biologie-, Religions-, Philosophie- und Sozialkundeunterricht gelehrt werden könnte. Ein besonderer Schülerbezug ist so wenig erkennbar wie der Bezug zum Gegenstand des Fachs Literatur und Sprache. Das mit Sicherheit kontroverse Thema dient lediglich als Stimulus für den Erwerb allgemeiner Kompetenzen: Diskutieren, Protokollieren und Aufsatzschreiben sind hier die angestrebten Lernleistungen, der Interpretationsaufsatz folgt im nächsten Kapitel.

Inhalte und Werte, wie sie zuvor gelehrt oder tradiert wurden, sind auch Gegenstand dieses Buchs. Was einst unhinterfragt vermittelt wurde, wird hier als Problem eingeführt: Deutsche Werte und deutsche Identität, 1949 weitgehend ungebrochen überliefert, werden nicht mit einem Kanon untergeschoben. Meinungen über das

Deutsche sind Gegenstand literarischer Stellungnahmen von Heinrich Heine und anderen oder werden mit Hilfe von Stimmen zum »Deutschlandlied« untersucht. Gerettet werden soll hingegen das Theater: Es scheint, als wäre vor 50 und noch vor 30 Jahren der Theaterbesuch ein selbstverständlicher Bestandteil der außerschulischen höheren Bildung, dessen Pflege durch die exklusive Klientel des Gymnasiums gesichert war. Die Schule brauchte keinen Zugang zum Theater zu vermitteln. Dies ist in den neunziger Jahren anders: Ein ganzes Kapitel wird dem Theater gewidmet, was dessen Bedeutungsverlust in der postmodernen Mediengesellschaft ausdrückt. Ein aktuelles Stück wird in voller Länge abgedruckt. Und was soll daran erarbeitet werden? Die Anleitung zur Aufführung dieses Stücks fehlt. Stattdessen wird der Leser mit einer Reihe von Stimmen über das Theater konfrontiert. Das zweite im Titel ausgewiesene Lernziel, »Darstellen«, wird demnach ausgerechnet an der Stelle unterlaufen, wo es am ehesten zu erwarten sein sollte: Die Chance, durch die praktische Einübung fremder Perspektiven die Entwicklung von Identität zu fördern, wird durch die Inszenierung einer intellektualisierenden Meta-Diskussion verschenkt.

### III

#### PRÄSENTATION DES GEGENSTANDS

1949: LIES UND FOLGE!

Das erste Kapitel trägt einen Gattungstitel: »Briefe«. Der Brief als Textsorte ist eine Form, die zugleich monologisch und dialogisch ist. Briefe erhält man und schreibt sie selbst initiativ oder als Antwort. Wer Briefe erhält, wird als Partner reziproker Kommunikation anerkannt – im Unterschied beispielsweise zu öffentlichen Plakaten. Daher sind der Erhalt und das Schreiben von Briefen pädagogisch wertvoll als Mittel kontrafaktisch unterstellter Autonomie. Briefe dienen vor allem der räumlich distanzierten Kommunikation zwischen zwei Partnern. Daneben können Briefe dazu dienen, Begebenheiten zu erwähnen, die man dem Adressaten (beispielsweise den eigenen Eltern) lieber nicht von Angesicht zu Angesicht sagen möchte.<sup>11</sup> Briefe zu schreiben ist in dieser Hinsicht eine psychologische Leistung, die das bei Jugendlichen verbreitete Tagebuchschreiben zur Umwelt hin erweitert. Die Gewohnheit, Briefe zu schreiben, ist bei jungen Menschen zunächst weniger ausgeprägt als bei Erwachsenen. Deshalb sollten Jugendliche an diese indirekte Art zu kommunizieren, die ihnen fremd vorkommen mag, herangeführt werden.

Am Anfang des Kapitels stehen je ein Brief von Klaus und Dietrich Bonhoeffer, die nicht miteinander kommunizieren, sondern – in dunkler Vorausahnung – sich fürsorglich und wehmütig an ihre Familien und Nachfahren wenden, kurz bevor sie 1945 von den Nazis unter dem Vorwurf der Beteiligung am Widerstand hingerichtet werden. Das Lesebuch beginnt mit zwei tragisch geendeten Persönlichkeiten, die in der Nachkriegszeit als Vorbilder und als Ausweis politischer Korrektheit vor den Zensoren der Alliierten gelten können. Zugleich sichert der Herausgeber mit diesen Briefen den Anspruch von Aktualität und historischem Bewusstsein. Die beiden anderen Briefe, geschrieben von der Kaiserin Maria Theresia (von Österreich, der Nachname wird als bekannt vorausgesetzt) und von Goethe, wenden sich ebenfalls an ihre Nach-

kommen. Dadurch ist ihnen eine erzieherische Situation eingeschrieben, die als Verpflichtung auch in den Titeln konkretisiert wird: »Pflichten in bevorzugter Stellung«, »Über das Studieren«. Die dialogische Fundierung der Gattung wird somit unterlaufen. Gespiegelt wird stattdessen die autoritäre Herrschaft der Älteren über die Jüngeren, die aus einer abstrakt bleibenden Verpflichtung heraus gewisse Praktiken und Verhaltensweisen einüben sollen. Die Kaiserin warnt in der Rolle der guten Mutter vor den kulturellen Aktivitäten, denen der erzherzogliche Adressat als Theaterliebhaber nachgeht und erinnert ihn an seine Pflichten. Die hier angelegte heteronome Disziplinierungsabsicht wird in den »Gedichten« bestätigt, die in das Kapitel »Briefe« aufgenommen wurden. Es handelt sich dabei nicht um Briefe im eigentlichen Sinne, sondern um Sammlungen kurzer Lebensweisheiten der beiden deutschen Klassiker Goethe und Schiller. Das breite Wirkungspotenzial von Literatur wird auf die bewahrende, lenkende und hier einseitig autoritär verstandene appellative Funktion<sup>12</sup> reduziert. Briefe als Gegenteil von Massenkommunikation werden in Kombination mit den »Sprüchen in Reimen« der unreflektierten Masseninstruktion unterworfen. Die dem Lesen grundsätzlich eingeschriebene Autonomisierung wird somit unterlaufen und zur disziplinierenden Belehrung des Lesers eingesetzt.

Die Aufrechterhaltung der Unterscheidung von »Natur und Kunst« zeigt sich im gleichnamigen Kapitel: Nicht die Beziehung beider zueinander wird behandelt, sondern erst das Eine, dann das Andere: Die Natur dient der moralisierenden Belehrung (»Du sollst nicht töten«), dann erläutert der Text »Zur Betrachtung eines Kunstwerks« von Feuerbach den Schülern die einzunehmende kontemplative Haltung vor Werken der bildenden Kunst:

»Wer ein Kunstwerk verstehen und genießen will, der gehe womöglich ohne Begleitung und kaufe sich einen Stuhl, wenn solcher zu haben ist, setze sich in richtiger Distanz und suche, in Schweigen verharrend, wenigstens für eine Viertelstunde sein verehrliches Ich zu vergessen. Geht ihm nichts auf, dann komme er wieder, und ist ihm nach acht Tagen nichts aufgegangen, dann beruhige er sich mit dem Bewußtsein, das Seinige getan zu haben [...] Es versteht sich von selbst, dass hier nur von Galerien, Kirchen oder stillen, würdigen Privaträumen die Rede sein kann. In Ausstellungen kann man keine Bilder betrachten; man sieht nur, dass sie da sind.«

Wenn man diese Haltung bei der Begegnung mit Dichtkunst einnimmt und sie auf die Texte im Lesebuch bezieht, erscheint ein die Lektüre seiner Schüler leitender und hinterfragender Lehrer überflüssig: Die Texte sind entweder – wie der zitierte – explizit lehrhaft; andere Werke wären durch wiederholte, intensive, individuelle Lektüre des Schülers auf ihren Kunstgehalt zu prüfen. Aneignung von Kunst ist, wenn man dem Feuerbachzitat folgt, nicht lehrbar. Die Versammlung klassischer Texte im Lesebuch entspricht daher der Sammlung von Kunstwerken im Museum. Dadurch wird allerdings die didaktische Rolle der Schule ad absurdum geführt: Das Lesebuch kann in privater Lektüre prinzipiell ebenso gut oder sogar besser seine bildende Wirkung entfalten. Hier wird also ein hohes Maß an Autonomie vorgeführt und eingefordert in einer Institution und mit einer Auswahl von Texten, die diese Autonomie durch die eingenommene belehrende Haltung zugleich konterkariert.

## 1968: DAS GUTE BEISPIEL

Aus dem »Klett-Lesebuch A10« lassen sich nur in geringem Maße Rückschlüsse auf die Konzepte von Bildung, Erziehung und Didaktik gewinnen. Dies bestätigt indirekt die fachliche Orientierung des Lesebuchs. Im Textteil werden die Autoren erst am Ende ihres Texts genannt, so dass die Lektüre, sofern sie vom Lehrer bestimmt worden ist, ohne die Autorität der Tradition, verbürgt mit dem Namen des Verfassers, auskommt.<sup>13</sup> Auch die Kapitel werden ausschließlich im Inhaltsverzeichnis, nicht aber im Text aufgeführt. Die Lektüre wird möglichst wenig durch pädagogische Konzepte vorbestimmt.

Übereinstimmung zwischen den beiden ersten Lesebüchern besteht in ihrer Betonung der Zeit des Nationalsozialismus: Drei der vier enthaltenen Briefe stammen aus den Kriegsjahren, drei der Briefe richten sich an Nachkommen. Der vereinseitigend beherrschende Aspekt brieflicher Kommunikation wird beibehalten.

Anregungen zur Auseinandersetzung mit anderen Kunstformen sind über das Buch verteilt. Man findet Abbildungen von Gemälden und Zeichnungen mit Bezug zu den sie umgebenden Texten (ein italienischer Maler aus der Zeit Boccaccios, ein Abbild Jesu zu einem Text über Antisemitismus von Langgässer). An anderen Stellen fehlt die Möglichkeit einer sinnstiftenden Einbettung, die Illustration erscheint um ihrer selbst willen (z.B. Stilleben mit Stierkopf von Picasso). Realistische Bilder aus der Lebenswelt fehlen, die Bilder sind mehrheitlich Beispiele kunstvoll abstrahierender Verdichtung. Nicht mit der Welt, sondern mit anderen künstlerischen Übersetzungen wird Literatur in ein Verhältnis gesetzt, das die Schüler nachvollziehen lernen sollen. Was aber soll im Unterkapitel »Kunstabbildungen« gelehrt werden? Wesentliche Grundzüge nichtliterarischer Kunst wohl kaum, dafür gibt es andere Fächer. Das Verfassen von Kunstessays nach professionellem Vorbild ebenso wenig. Beide Essays thematisieren, wie in einer Kunstform etwas dargestellt ist, was üblicherweise zum Gegenstandsbereich einer dritten Kunst gehört: Rhythmus bei dem Maler Klee als ursprünglich Musisches, Landschaft als etwas Malerisches bei dem Architekten Scharoun.

## 1997: DAS LeseBUCH ALS TOTENGRÄBER DES LeseBUCHS

Die Verengung des Stoffs zu einem didaktischen Hilfsmittel findet im letzten Lesebuch seine Bestätigung. Damit wird auch der Schüler als Leser eingeengt, obwohl er hier, im »Arbeitskreis Lebensentwürfe«, in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt wird. Die vielen explizit ausgeführten Fragen im Anschluss an den abgedruckten Brief von Sylvia Plath schränken zudem die Autonomie des Lehrers im Umgang mit dem Lesestoff erheblich ein, ja ersetzen ihn letztendlich. Da die Aufgaben teilweise nur in Gruppenarbeit erledigt werden können, ist das Buch zum Selbststudium, vor allem aber zum Schmökern nicht mehr geeignet, womit auch der eigentliche Adressat in seiner freien Auseinandersetzung behindert wird.

Bei der Aufgabe »Bildvergleich« führt die Aufforderung, die »besondere Bildersprache« zu berücksichtigen, weit über die Möglichkeiten und Fähigkeiten der Schüler hinaus, wenn diese ihre Aufgabe ernst nehmen. Schon der anonyme Lehrer



im Text bestätigt diese Über-/Unterforderung, denn er weiß dort nur »Farben, Formen usw.« als Hilfe anzugeben. Sein »Und so weiter« verdeckt genau den Kern der Sache, der hier zur Vermittlung ansteht. Die aufgegebene Schwierigkeit scheint dem impliziten Lehrer sogar bewusst zu sein, da der Schüler sich weiterhin lediglich »bemühen« soll, die Unterschiede sprachlich angemessen wiederzugeben: »(Wortwahl, Satzbau)«. Dieser Hinweis ist weder eine echte Hilfe noch eine Anleitung, sondern entspricht der hilflosen Aufforderung an den Schüler, seine Ausdrucksfähigkeit unvermittelt zu erweitern. Dies setzt sich an anderer Stelle fort: »Vergleicht die Briefe im Hinblick auf ihren Stil und Aufbau!« Die Kriterien hierfür sind bis dahin aber gar nicht erwähnt worden. Im günstigsten Fall fordern die Schüler diese ein. Wahrscheinlicher ist, dass sie irgendwelche Unterschiede notieren, um den Lehrer im Text mit seiner diffusen Aufforderung zufrieden zu stellen. Was aber, wenn auch das Lernziel unbestimmt und die Auseinandersetzung ergebnisoffen bleibt, weil der Aufgabentext sich Hilfsfragen enthält? »Vergleicht Eure Bildbeschreibungen und diskutiert sie!«

Der wahre Zweck dieser angeleiteten Identitätssuche enthüllt sich gegen Ende des Kapitels, wo es heißt: »Schließt Eure Unterrichtsreihe zur Vorbereitung auf das Berufsleben mit einem Besuch beim Arbeitsamt ab!« Weder die eigene Identität noch die Erfahrung anderer Lebensentwürfe steht im Vordergrund, sondern der möglichst reibungslose Übergang in den Beruf. Zugutehalten lässt sich dem Kapitel – bei aller Kritik an der Unterbietung der eigenen Ansprüche im Verhältnis zum Gegenstand Literatur, der hier vor allem als Medium eingesetzt wird – seine Mehrdimensionalität, wenn es beispielsweise in der letzten Rubrik »Untersuchen und Begreifen« gemäß spiralcurricularer Anforderungen auf höherem Niveau einen zweiten Zugang zu den Texten schaffen möchte. Mehrere Texte sollen noch einmal gelesen und verglichen werden. Die dazugehörige Anleitung in die Kunstlehre der Hermeneutik erfolgt kleinschrittig: Nach der ins Beliebig abruutschenden Autonomieunterstellung soll, wenn es um einen fachlichen Zugang zur Sache geht, mittels Disziplinierung Autonomie im Umgang mit Texten ermöglicht werden.

#### IV

#### DER TEXT NACH DEM TEXT

1949: LIES WEITER!

Dass der hohe Anspruch auf versenkende Kontemplation zwar gepredigt, aber in seinem Bildungssinn nur bedingt ernst genommen wird, zeigen die »Bemerkungen über Lebenslauf, Landsmannschaft und Beruf der Verfasser« im Nachspann des Lesebuchs. Die bloße Kontemplation von Kunst scheint demnach doch nicht zu reichen. So muss es eine Vermittlerfunktion geben, die eine Aufnahme erleichtert. Der Lehrer als Instanz der Vermittlung ist in Textform im Buch präsent: Die »Bemerkungen« versprechen ein umfassendes Hintergrundwissen, das eine kontextuelle Verortung der Schriftsteller und damit ein besseres, tieferes Verständnis erlauben soll. Angaben wie »Kürnberger, Ferdinand, geb. 1823 in Wien, † 1879. Schriftsteller« (mehr erfährt der Leser nicht) oder das Gelehrtheit mimende »Sch.[openhauer] war ein Philosoph von

großer Wirkung. Die Kunst, vor allem die Musik, nimmt in seiner Weltanschauung einen besonders hohen Rang ein« erweisen sich für ein Textverstehen in historischen Zusammenhängen als bedeutungslos und sind, wie das zweite Beispiel zeigt, allenfalls einer zusammenhanglos Daten reproduzierenden Halbbildung dienlich. Das Verhältnis zur Welt wird nicht geöffnet, sondern ideologisch ausgerichtet, wenn es über die Kaiserin Maria Theresia heißt: »[Sie] war nicht nur eine kluge Herrscherin, der auch ihr Gegner Friedrich der Große hohe Achtung zollte, sondern zugleich auch eine fürsorgende Mutter ihrer sechzehn Kinder.«

Im schulischen Kontext ist das Verhältnis vom Nutzen und Gefallen der Literatur, von Pflicht und Muße der Lektüre als Ambivalenz ständig präsent. Das vorliegende Lesebuch spiegelt dieses Dilemma: Auf der einen Seite wird Literatur ein hoher Bildungswert zugemessen, der ohne Vermittlung, allein durch die Lektüre entfaltet werden soll. Niedere Interessen – die Leselust – werden auch bedient, aber nur als Mittel zur Auseinandersetzung mit dem Überzeitlich-Klassischen. Die Anziehungskraft, die literarischen Texten nach Ansicht des Verfassers Storz immanent sei, wird für Aspekte der Erziehung und Bildung genutzt. Diese gehen über den Unterricht hinaus, wenn am Schluss des Buchs ein Lektürekanon »Bücher für die Freizeit« steht. Hier wird ein ganzer Lehrgang mit einem enormen Lesepensum konstruiert. Der implizite Lehrer braucht sich 1949 offensichtlich noch nicht zu sorgen, dass, sondern was freiwillig gelesen wird. Neben kanonischen »Hauptwerken« stehen »Lebensbeschreibungen« der Dichter auf dem Programm: Die Lektüre über das gute Vorbild kann die Auseinandersetzung mit seinen literarischen Texten ersetzen. Mit Hilfe von spannenden Prosatexten wie »Der Kampf um Rom« sollen die jungen Leser sich in Geschichte und Politik einführen, um komplexere gesellschaftliche Zusammenhänge verstehen zu lernen. Zu diesem Zweck werden historische Romane in der Reihenfolge der Epochen genannt. Eine andere Serie von Leseempfehlungen zu Büchern über Entdecker und Erfinder soll den Lesern mögliche Berufe näher bringen.

Das Kanonisierungsproblem hinsichtlich der Empfehlungen zur Gegenwartsliteratur (dazu zählt 1949 auch Kleist!) wird pädagogisch verschleiert: »Denn nun sollt ihr selbst zu einem Urteil kommen.« Urteilskraft ist unbestritten eins der wichtigsten und zugleich ehrgeizigsten Ziele schulischer Bildungsbemühungen. Die besondere Betonung der Urteilskraft der Schüler gerade an dieser Stelle zeigt aber, dass ein individuelles Urteil der Schüler die Klassiker selbst nicht betreffen darf, da diese ja Maßstab des Urteils über nachklassische Literatur sein sollen. Gegenwartsliteratur kann dann nur noch schlechter sein: Der wehmütige Blick auf frühere Zeiten und andauernde Werte ist garantiert.

»Daneben bleibt dann gewiss noch Zeit für rein vergnügliche Lektüre.« Die Schlussstellung des reinen Lesens zeigt, wie einerseits der Bildungsgedanke, andererseits die Ver zweckung der Literatur zur Berufsorientierung Vater des Gedankens der Leseempfehlungen ist: Die notwendige Autonomie im freien Lesen nach der Schule gefährdet die Kontinuität der Tradition, die über den Bildungsprozess des Schülers gesichert werden soll. Autonomie als erstes und letztes Ziel von Erziehung und Bildung scheint dem Herausgeber daher eine Nummer zu groß zu sein. Der implizite Lehrer mag sich deshalb aus dem Geschäft der Vermittlung nicht herausziehen: Er verlangt folgerichtig die Unterordnung unter die Vorbilder und Autoritä-

ten, »damit ihr sie als dauernden Besitz gewinnt«. Dieser Widerspruch zwischen Belehrung und freisetzender Bildung zeigt sich bis in die letzten Worte des Lesebuchs, welches mit dem bekannten Spruch von Lichtenberg endet: »Wenn aber ein Kopf und ein Buch zusammenstoßen, und es klingt hohl, ist denn das allemal im Buch?«

#### 1968: WEITER GANZ SACHLICH

Auch hier gibt es die »Worterkklärungen«, deren Wert für die Vermittlung des Gegenstands zumindest bei Personeneinträgen zweifelhaft ist. Zu Francis Bacon heißt es: »engl. Staatsmann und Philosoph (Empirismus) (1561–1626)«. Die Verfasser und Textquellen wirken sachlich und sind philologisch korrekt zitiert. Nur die Daten und Orte von Geburt und Tod werden genannt, so dass keine Wertung durchscheinen kann.

Neu hingegen ist die Rubrik »Themenkreise und Motive«. Sie erlaubt dem Leser alternative Wege durch die nach formalen Kriterien geordneten Texte. Die thematische Ordnung ist allerdings im Vergleich mit dem vorangestellten Inhaltsverzeichnis sekundär und richtet sich an Lehrer, die aus dem Textmaterial des Buchs thematische Unterrichtsreihen zusammenstellen wollen. Damit wird zumindest die lineare Textkette zu einer unter mehreren Verknüpfungsmöglichkeiten, zu einer Wahl. Die zusammengestellten Themen sind teilweise ahistorisch, von Gültigkeit mit anthropologischem Anspruch (»Jahreszeiten«, »Landschaft«, »Dinge«, »Tod«). Sie ähneln der Geschichtsvergessenheit und Traditionsbildung des ersten Lesebuchs. Aber auch ein gegenteiliges Lehrgangskonzept wird durch zeitgeschichtliche Themen wie »Judenverfolgung« oder »2. Weltkrieg« ermöglicht.

#### 1997: ZUVIEL DER FÜRSORGE

Der Nachspann ist hier über das Buch verteilt: Es ist kaum möglich, die präsentierten Texte frei, ohne das mitgelieferte Kontextwissen über den Lebensweg des jeweiligen Autors zu lesen, weil es unmittelbar mit, teilweise bereits vor dem Text geliefert wird. Als problematisch erweist sich diese Hilfe leistende Gegenüberstellung von Leben und Werk, da das Jahr der Niederschrift bzw. der Veröffentlichung des Texts nicht mit angegeben wird. Die Beziehungen zwischen Minimalbiographie und Textsemantik erscheinen so weitgehend beliebig. Ein historisches Verständnis bleibt auf der Strecke. Fremdworte sind markiert und werden in Fußnoten, nicht erst im Anhang erläutert. Erleichtert wird damit die Sinnerschließung des vorliegenden Texts. Fraglich bleibt aber, ob diese didaktische Präparierung auch pädagogisch ist: Erzeugt wird dadurch möglicherweise genau das, was man der fernsehkonsumierenden Jugend von heute vorwirft: Die passive Erwartungshaltung, alles bereits so präpariert zu bekommen, dass kein Rest, keine Fragen übrig bleiben, kein Widerstand geboten ist, keine erste Recherche von dem Gegenstand aus erfolgt. Dies gilt genauso für Lehrer, die sich solche Lesebücher gefallen lassen.

Ein Sachregister, welches manchem Studienbuch zur Ehre gereichen würde, darf in diesem »Arbeitsbuch« nicht fehlen. Schwer vorstellbar sind allerdings Schüler, die schnell einmal Parallelstellen zu »charakterisieren« oder »Collage anfertigen« nachschlagen; wer »diskutieren« lernen will, gibt bei 19 Einträgen hoffentlich rechtzeitig auf.

## V

In der Erinnerung des Verfassers an seine eigene Schulzeit ist eine merkwürdige Textsorte erhalten geblieben: Die Einleitung. Dieser meist zwei oder drei Seiten lange Text – man musste ihn mindestens einmal umblättern – fiel erst auf oder wurde erst dann gelesen, nachdem der Rest des Lesebuchs bereits gelesen war und die Aufmerksamkeit sich neuen Stoff suchte. Seine Lektüre dauerte, wenn sie nicht vorzeitig abgebrochen wurde, länger als die kniffliger oder langweiliger Prosastücke. Sie hinterließ in ihm das seltsame Gefühl – und vielleicht ist allein deshalb die Erinnerung daran erhalten geblieben –, dass im allerersten Text des Buchs, welches ausdrücklich für ihn, den Schülerleser, gemacht worden war, eine Stimme, der er seine eigene Artikulation verlieh, an ihm vorbeisprach.

Ein solcher Text, der für den Lehrer, die Eltern oder den jugendlichen Leser die Konzeption des Lesebuchs in einem übergeordneten didaktischen Zusammenhang vorstellt, fehlt den hier analysierten Werken. Ihre Herausgeber verzichteten auf eine Präsentation nebst einer darin angelegten Rechtfertigung ihrer didaktischen Position. Dadurch wird der Blick geschärft für die Erfassung der tatsächlichen, nicht nur behaupteten Vermittlungsagenten im Text und den daraus in einem nächsten Schritt rekonstruierbaren Erziehungs- und Bildungsdimensionen. Es zeigt sich, dass die Unterschiede zwischen den Lesebüchern für drei aufeinander folgende Schülergenerationen enorm sind. Der Einfluss des jeweiligen Umfelds ist deutlich erkennbar: Werden 1949 alliierte Kontrollinstanzen zufrieden gestellt, ist es 1968 die neuorientierte Germanistik, die sich im Lesebuch abbildet. 1997 bildet die Konjunktur aktueller didaktischer und pädagogischer Strömungen das Korsett, welches den Bildungskanon und auch die Persönlichkeitsbildung im Medium Literatur aus dem Lesebuch verbannt.

Im »deutschen Lesebuch« von 1949 wird der literarische Bildungskanon unhinterfragt weiter vermittelt. Die Verbindung mit den zeitlos gemeinten Idealen aus der Vergangenheit steht anstelle einer vermittelten Begegnung des Schülers mit Fragen der Gegenwart und Aufgaben für die Zukunft. Anders formuliert: Der Schüler dient dem Erhalt des Bildungskanons (im Sinne von: »Man muss die Glocke einfach kennen, das gehört dazu!«), nicht der Bildungskanon der Bildung des Schülers im Sinne der Freisetzung von Mündigkeit. Zahlreiche belehrende Textstellen zeigen, dass von Literatur weniger eine bildend freisetzende als vielmehr eine erzieherische Wirkung ausgehen soll, aber im Modus einer freien Auseinandersetzung, wie sie mit Literatur angelegt ist. Die Rolle des Lehrers wird durch die zahlreichen erzieherischen Inhalte überflüssig, eine autoritäre Vermittlung der Autoritäten ist wenig spürbar. Offenbar ist der Glaube an die Selbstvermittlungsfähigkeit der Literatur und den aus ihr spre-

chenden Vorbildern noch weitgehend ungebrochen. Didaktik erweist sich vor allem als die richtige Auswahl von Texten: Das Lesebuch ist ein Lehrbuch durch Literatur.

Zwanzig Jahre danach ist von diesem Glauben an eine Bildung in der Tradition nichts mehr übrig geblieben. Ein ganz neuer Kanon wird eingesetzt, der maßgeblich aus modernen Klassikern des zwanzigsten Jahrhunderts neben neuester Literatur besteht. Der Nachholbedarf, den sich die Nachkriegsgermanistik verordnet hatte, wird einfach weitergereicht an die Schüler. Der Modus bleibt allerdings bestehen: individuelle, unkontrollierte Lektüre. Dies zeigt nicht nur die Illustration, sondern auch der undidaktische Aufbau des Lesebuchs. Die didaktische Gliederung wird ersetzt durch die Fachsystematik: Literatur erscheint vor allem als eine Sache der Form: lauter gute Beispiele, aber nicht mehr von Vorbildern gelebten Lebens oder Denkens, sondern eben Beispiele für prototypische literarische Darstellungsweisen. Thomas Mann zu lesen ist kein Selbstzweck, um sein Werk oder seinen Autor kennen zu lernen, es zu genießen oder anderes<sup>14</sup> zu lernen: Der Ausriss aus den »Buddenbrooks« unter dem neuen Titel »Herr Grünlich« ist nur noch ein gutes Beispiel für ein satirisches Porträt; die Erwähnung der Quelle erscheint unerheblich. Kulturelles Kapital kann man jedenfalls nicht herausschlagen, wenn man sich damit brüstet, den Text »Herr Grünlich« von Thomas Mann gelesen zu haben. Die Sache Literatur ist in diesem Lesebuch demnach keine historische, sondern eine formale: Das Ziel ist nicht zu wissen, wer was wann warum geschrieben hat, sondern wie eine Kurzgeschichte aufgebaut ist, was das Erzählen kennzeichnet. Die Erziehung mittels Kanon wird ersetzt von einer Konzeption, in der die sachliche Form erziehend wirkt.

Auch das dritte Lesebuch ist davon geprägt, dass die Bildung, hier im Medium von Literatur, sich der Verfügbarkeit durch Didaktik entzieht. So tritt wieder Erziehung an die Stelle von Bildung, geändert hat sich allein die Spielart. Die Generation@ wird nicht mehr zu Literaturingenieuren ausgebildet, dafür erlebt sie die neuen Technologien des Selbst. Was lernen die Schüler? Formale Fähigkeiten sind nunmehr Darstellungskompetenzen, der Inhalt für die gelungene Performanz (Referat, Lebenslauf o.ä.) ist weitgehend beliebig. Der Kern des Deutschunterrichts, zum Lesen zu führen und damit jene Autonomie zu stiften, die eine bildende Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit erlaubt, fällt in diesem Lehrgang weg. Zwar ist die Freisetzung der Schüler zu sich selbst immer noch Zweck. Doch der Vermittlung von zukunftserschließenden Schlüsselkompetenzen ist der Inhalt gleich und die Vergangenheit zählt wenig. Das Deutsche und das Literarische werden von einer Pädagogik verdrängt, deren Schlüsselkompetenzen ebenso gut in anderen Fächern und mit anderen Inhalten vermittelt werden können. Und die Rücknahme des Lehrers als Person, die in einem lektüregeprägten Unterricht längst mit der stillen, individuellen Rezeptionsweise angelegt ist,<sup>15</sup> wird mit der vollständigen Einbettung der literarischen in methodische Texte wiederholt.

»Sich vorstellen im Berufsleben« ist doppeldeutig: Dass hier ernsthaft die Einübung in das Vorstellungsgespräch gemeint ist und nichts weiter darüber hinaus, kann einem als das Aufgeben der Vorstellungskraft erscheinen, die mit Literatur wie mit keinem anderen Medium sonst geschult werden kann. In extremer Weise wird der Schüler handlungsorientiert, d.h. zur Tätigkeit gezwungen. Das Versprechen auf das gelingende Vorstellungsgespräch oder die Darstellungskompetenz hinsichtlich eines

Referats wird in großen Lettern verbrieft, mit lauten Worten werden die formalen Bildungsziele den Nutzern aufgedrängt. Dem Schüler, der einmal ein Referat halten durfte, als das Thema Referat durchgenommen wurde, wird vermittelt, er könne damit bereits etwas, das tatsächlich wohl eines längeren Trainings bedarf. Ein Schüler, der sich in diesem Buch von Text zu Text hangelt, der freiwillig darin liest, mehr als die Aufgabe verlangt oder bieten kann, ist kaum vorstellbar. Ein Lehrer, der in Eigenregie aus den Texten eines Lesebuchs einen Lehrgang zusammenstellen möchte, der andere als die mitgelieferten Fragen stellen will, ein solcher Lehrer wird wohl in das Schularchiv gehen und die alten Lesebücher, sofern sie noch vorhanden sind, als Kopiervorlage benutzen. Nur soll er sich dabei nicht erwischen lassen: Die neue Rechtschreibverordnung hat der neuen Didaktik den Alleinvermittlungsanspruch gesichert.

#### Literatur:

- Bühler, Karl: Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena 1934.  
Denecke, Wolfgang, Andreas Gruschka, Martin Heinrich, Marion Pollmanns: Dimensionen der Schule und ihre Auslegung in Ausrichtungen und Aspekte des Wandels. <http://www.uni-frankfurt.de/fb04/download/Starttext.pdf>. Aufruf vom 12.06.02.  
Dreeben, Robert: Was wir in der Schule lernen. Frankfurt am Main 1980.  
Genette, Gérard: Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches. Frankfurt am Main 2001.  
Gruschka, Andreas: Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar 2002.  
Hebel, Franz; Marie-Luise Balkenhol et al. (Hg.): Lesen Darstellen Begreifen. Lese- und Arbeitsbuch für den Literatur- und Sprachunterricht. Ausgabe A. 10. Schuljahr. Berlin 1997.  
Heise, Ursula; Karl Otto Frank et al. (Hg.): Lesebuch A (Gymnasium) 10. Schuljahr. Stuttgart 1968.  
Quintus Horatius Flaccus: Ars Poetica. Die Dichtkunst. Lateinisch/Deutsch. Stuttgart 1984.  
Mollenhauer, Klaus: Grundfragen ästhetischer Bildung. Weinheim 1996.  
Schön, Erich: Der Verlust der Sinnlichkeit oder die Verwandlungen des Lesers. Stuttgart 1987.  
Storz, Gerhard (Hg.): Deutsches Lesebuch für höhere Schulen. Heft 6. Stuttgart 1949.

#### Anmerkungen

- 1 Vgl. <http://www.uni-frankfurt.de/fb04/download/Starttext.pdf>
- 2 Die Polaritätsfiguren lauten:  
– Erziehung: Disziplinierung vs. Autonomisierung, d.h.: Freisetzung durch die Einübung in die Selbstdisziplinierung vs. Freisetzung durch die praktische Unterstellung von Mündigkeit.  
– Bildung: Rückgriff auf das Bewährte vs. Vorgriff auf das Zukünftige, d.h.: das objektiv Gültige und das subjektiv Gebotene resultiert aus der Tradition vs. das objektiv Relevante und das subjektiv Geforderte entscheidet sich an den anstehenden Aufgaben.  
– Lernen: Instruierung vs. Aktivierung, d.h. der Schwerpunkt liegt in der Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten vs. der Schwerpunkt liegt in der aktiven Aneignung der Wissensstoffe und Fertigkeiten.«  
Zitiert nach: <http://www.uni-frankfurt.de/fb04/download/Starttext.pdf>, S. 6, 13, 20.
- 3 Vgl. Genette, Paratexte.
- 4 Kein Lesebuch wirbt mit einem Waschzettel für sich und seine Konzeption. Begründungen der Auswahlentscheidungen sind nicht vorhanden, und explizite didaktische Erklärungen fehlen durchweg.
- 5 Es gibt Deutschlehrer, die derzeit ohne Gewissensbisse dafür eintreten, dass der Deutschunterricht dafür zu sorgen habe, dass Schüler lesen – egal was.
- 6 Mollenhauer, Grundfragen ästhetischer Bildung, S. 257.
- 7 »aut prodesse volunt aut delectare poetae«. Quintus Horatius Flaccus, Ars Poetica, S. 24.

- 8 Erst beim Lesen des Inhaltsverzeichnisses oder bei der Lektüre kommt die Vermutung auf, dass hier ein Text von E.T.A. Hoffmann illustriert wird, der im Kapitel »Künstliche Natur?« enthalten ist.
- 9 Die didaktische Mogelpackung, Teile für das Ganze auszugeben, findet man auch im Lesebuch aus dem Jahr 1949. Erst 1997, als die Vermittlung eines Kanons im Deutschunterricht keine Rolle mehr spielt, wird schon im Inhaltsverzeichnis darauf hingewiesen, wenn die vorgelegten Texte Ausschnitte sind.
- 10 Vgl. dazu Dreeben, Was wir in der Schule lernen.
- 11 Prominentes literarisches Beispiel hierfür ist Franz Kafka, Brief an den Vater.
- 12 Vgl. Bühler, Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache.
- 13 Dies war der Grund dafür, dass der Verfasser erst im Studium mit dem Namen Franz Kafkas vertraut wurde und bei der Lektüre seiner Bücher dann feststellen konnte, dass er zahlreiche Parabeln und Anekdoten von Kafka bereits im Schulunterricht bearbeitet oder darin geschmökert hatte, ohne auf den Namen aufmerksam zu werden.
- 14 Wenige Jahre später, in einer sich ideologiekritisch verstehenden Literaturdidaktik, geht es nicht mehr um das gute, sondern um das lehrhaft schlechte Beispiel der Literatur.
- 15 Die deklamatorische Vorlesesituation ist seit dem 18. Jahrhundert stark zurückgedrängt worden zugunsten einer stillen individuellen Lektüre. Vgl. Schön, Der Verlust der Sinnlichkeit oder die Verwandlungen des Lesers.